

## CRENÇAS MOTIVACIONAIS E AUTOCONCEITO EM ADULTOS: UM ESTUDO COM FORMANDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE SARGENTOS DA MARINHA PORTUGUESA

Ana Frade  
Feliciano Veiga

Marinha Portuguesa  
Universidade de Lisboa

anafrade\_1982@hotmail.com  
hveiga@ie.ul.pt

**RESUMO:** A motivação dos formandos da Marinha portuguesa têm vindo a ganhar notória importância. No entanto, a falta de estudos sobre estes construtos em formandos é destacada por teorias várias, sobretudo as cognitivo-sociais. Pretende-se, com esta investigação, estudar como se caracterizam a motivação, o autoconceito, o envolvimento e a autoeficácia dos formandos dos Cursos de Formação de Sargentos, como se relacionam estas variáveis entre si, e quais os seus fatores. A amostra é constituída por 149 formandos dos cursos iniciados em 2011 e em 2012. A metodologia incluiu a *Utrecht Work Engagement Scale*, na sua adaptação portuguesa (Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2008); a Escala de Avaliação do Envolvimento, criada para o presente estudo (Frade e Veiga, no prelo); a “Escala de Motivação para a Aprendizagem” (Zenorini & Santos, 2008); a *Teacher self-concept evaluation scale* (TSCES), de Villa e Calvete (2001), previamente adaptada (Veiga, Gonçalves, Caldeira e Zuniga, 2006); a Escala de Autoeficácia Geral Percebida, de Nunes, Schwarzer e Jerusalém (1999) e a Escala de Avaliação da Autoeficácia – Adultos, criada para o presente estudo (Frade e Veiga, no prelo). Os resultados do projeto apresentado serão analisados numa perspetiva cognitivo-social, desenvolvimentista e de realização profissional. Recomendações derivadas com aplicação na Marinha são também esperadas.

### Introdução

Os sistemas sociais são realidades essencialmente dinâmicas o que reclama dos sistemas formativos, em permanência, a capacidade de adaptação aos processos de mudança e reorientação. É neste sentido que as temáticas motivação e autoconceito ganham notória importância, tendo em vista a consequente melhoria do processo formativo e envolvimento dos formandos. Este estudo propõe-se, assim, num contexto de escassez de estudos deste tipo em instituições de formação profissional militar, preocupando-se com a missão da Marinha portuguesa na promoção da motivação e envolvimento dos seus recursos humanos.

A atenção dada à formação em contexto militar exige uma reflexão aprofundada acerca das variáveis pessoais e contextuais influentes que podem promover ou coartar os processos motivacionais, de modo a encontrar formas eficientes de otimizar o

envolvimento dos sujeitos com a sua instituição de formação. Face ao que antecede, o presente estudo pretende analisar os níveis de envolvimento e autoconceito dos formandos dos Cursos de Formação de Sargentos (CFS) da Marinha portuguesa, partindo do pressuposto que envolvimento e autoconceito se relacionam entre si, considerando, ainda, as variáveis sociodemográficas que lhes dão forma.

É da condição humana questionar-se sobre quem é, o que sente e o que pensa sobre si mesmo. Esta busca permite aceder ao autoconceito, tido como a “perceção que o individuo tem de si próprio como tal e de si-mesmo em relação com os outros” (Veiga, 2012, p. 20). Preocupando-se com a multiplicidade estrutural do autoconceito, Markus e Wurf (1986) evidenciaram o modelo dinâmico de autoconceito. Segundo este modelo, o autoconceito “interpreta e organiza as ações e experiências auto relevantes; tem consequências motivacionais e dá incentivos, planos e regras de comportamento; e ajusta-se na resposta a mudanças do meio social” (Markus e Wurf, 1986, pp. 299-330). Os mesmos autores definem o autoconceito dinâmico como “uma coleção de autorrepresentações, sendo o autoconceito atuante ou ativo (*working self concept*) um conjunto de representações que são acessíveis num dado momento” (Markus e Wurf, 1986, p. 314), podendo estas representações variar quanto à estrutura, função, tipo e fonte. As autorrepresentações, aqui entendidas, têm a função de permitir ao sujeito um comportamento adequado às situações com as quais se depara ao longo da vida, “integrando o passado, perspetivando o futuro e aspirando à mudança e integrando as experiências negativas como fazendo parte do crescimento do próprio Eu” (Simões, 2001, p. 28). Estes autores realçam a importância dos fatores contextuais na seleção das autorrepresentações armazenadas num autoconceito, o qual é parte integrante do sistema cognitivo-afetivo que influencia o comportamento interpessoal. Este autoconceito é estável e maleável, possuindo uma dinâmica própria que atuaria diferenciadamente conforme o meio social no qual o individuo se mobiliza. Da mesma forma, Veiga (2012) afirma que “o autoconceito supõe uma estrutura mais estável, que não se altere a cada mutação ambiental, e uma área mais vulnerável que permita a adaptação ao meio” (p. 46). Assim sendo, a ideia de multiplicidade do autoconceito “não é incompatível com a existência de um factor geral. O individuo terá uma perceção de si próprio como um todo, a par de atitudes particulares, relativas a dimensões específicas que interagem e se correlacionam com essa mesma totalidade” (Veiga, 2012, p.46).

O autoconceito constitui-se, assim, como um núcleo central da existência e afigura-se como um importante determinante no ajustamento social, refletindo-se nas atitudes e comportamentos (Veiga, 2012, Devine, Hamilton & Ostrom, 1994), influenciando as relações do indivíduo com os outros nas organizações nas quais se insere, escola, trabalho, família (Costa, 1996). Desta forma, o nível de autoconceito que um formando apresenta poderá influenciar a sua motivação e envolvimento com formação e o comprometimento com a sua instituição. Alguns estudos desenvolvidos no âmbito do autoconceito corroboram a existência de uma relação direta entre este constructo e outros aspetos, nomeadamente a motivação. Zisimopoulos e Galanaki (2009) defendem que a motivação não pode ser completamente entendida sem a referência do autoconceito. Os padrões motivacionais têm como origem um conjunto de perceções e crenças que os sujeitos constroem acerca de si mesmos e do ambiente, sendo que, sujeitos com níveis motivacionais mais baixos apresentavam autoperceções mais baixas (Lemos, 2009). Da mesma forma, Barkley (2010, p. 11) considera que a motivação do indivíduo é fortemente influenciada pelo que este julga importante (valores) e o que acredita ser capazes de atingir (expectativas).

Em termos gerais, a motivação explica as causas (motivos) que subjazem, ativam e orientam o comportamento dos indivíduos e está intimamente relacionada com o autoconceito, já que, se embasa nas experiências do processo de desenvolvimento do formando e nas interpretações pessoais que o formando faz dessas experiências. Estas interpretações variam em função dos sistemas de normas e valores vigentes, do grau de adesão de cada um a esse sistemas e das representações que o formando cria de si próprio, dos outros e do mundo, os objetivos que estabelece, e da sua perceção das possibilidades de ação e sucesso (Fontaine, 2005). Motivação é, assim, vista como um processo privado, neural, biológico, psicológico e não observável (Reeve, 2012), mas detetável através das ações observáveis dos formandos, como o iniciar uma tarefa e o empenhar-se na sua execução de forma resiliente (Stipek, 2002), estando aqui implícita a ideia de envolvimento.

Na verdade, motivação representa “um portal para o envolvimento” (Balkley, 2010, p. 15). Martin (2007) conceptualiza a motivação como sendo as orientações cognitivas do formando para consigo mesmo, para com a escola e o trabalho da escola, enquanto que, o envolvimento representa o comportamento que advém das orientações

cognitivas, representando a energia em ação, a ligação entre a pessoa e a atividade (Russel, Ainley & Frydenberg, 2005, cit. in Appleton et al., 2008), refletindo o engajamento ativo do indivíduo com a tarefa (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), podendo ser alterado em virtude das interações com as variáveis contextuais (Furrer et al., 2006) e pessoais (Lam & Jimerson, 2008).

Motivação e envolvimento não se subpõem, mas completam-se na medida em que a motivação tem um papel de intenção e o envolvimento o de ação (Martin, 2007), ainda que a motivação não cesse assim que a ação tem início (Guthrie et al., 2012, cit. por Janosz, 2012). O relacionamento entre os dois constructos está na compreensão da motivação enquanto processo cuja atividade é dirigida, estimulada e sustentada na concretização de metas, as quais dotam a ação de sentido, implicando o envolvimento físico (noção o esforço e a persistência do sujeito) e mental (planeamento, ensaio, organização, monitorização, tomada de decisão, resolução de problemas e avaliação do progresso) (Schunk et al. (2010), bem como o afetivo (sentimentos e reações afetivas do formando em relação à aprendizagem em geral, à escola, aos formadores e aos colegas (Connell & Wellborn, 1991; Finn, 1989; Lam, Wong, Yang & Liu, 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). Nesta perspetiva, são os objetivos e as emoções do indivíduo que energizam e direcionam a sua atenção e o seu comportamento, constituindo a sua ação (Skinner et al., 2009). O envolvimento surge, assim, como um tipo de ação motivada, isto é, energizada, dirigida e sustentada, altamente relacionada com as crenças do formando.

Face ao que antecede, importa entender como é que o envolvimento se relaciona com o autoconceito, tomando, ainda, a idade, para que se possam repensar práticas e estratégias para o incremento da motivação e envolvimento do indivíduo no trabalho, mais especificamente, dos formandos dos CFS da Marinha portuguesa com a formação.

## **Método**

O estudo que se apresenta é de tipo quantitativo, pressupondo, assim, uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística intensa, através do IBM SPSS (versão 20).

### *Objetivos*

O presente estudo desenvolve-se tendo por base a questão geral: “Como se distribuem os formandos dos CFS pelos níveis de envolvimento e de autoconceito, como se relacionam estas variáveis entre si e com outros fatores, quer pessoais quer contextuais?”. Face ao que antecede o objetivo principal da investigação consiste na análise dos níveis de envolvimento e autoconceito dos formandos do CFS, bem como no estudo dos efeitos que certas variáveis pessoais – idade – poderão exercer, no envolvimento e no autoconceito e na relação entre ambos os constructos.

O objetivo global subdivide-se em objetivos específicos, nomeadamente: proceder à escolha e à adaptação dos instrumentos tidos por convenientes, em virtude da falta, em Portugal, de instrumentos de avaliação do envolvimento adequados à presente investigação; proceder à escolha e à adaptação dos instrumentos julgados por convenientes, face à falta, em Portugal, de instrumentos de avaliação do autoconceito adequados ao presente estudo; analisar os níveis de envolvimento dos formandos dos CFS; analisar os níveis de autoconceito dos formandos dos CFS; indagar o relacionamento entre envolvimento e autoconceito; estudar as diferenças nos resultados obtidos no envolvimento dos formandos, tomando o autoconceito em simultâneo com a idade.

De forma geral, pretende-se com o presente estudo atingir uma melhor compreensão do envolvimento e autoconceito dos formandos dos CFS, o que poderá contribuir para a implementação de medidas que fomentem o incremento da motivação dos formandos em situações de formação e, até mesmo, laborais, na Marinha portuguesa.

A inclusão de variáveis pessoais deverá contribuir para a produção de conhecimento útil a nível da Psicologia e da Educação, fornecendo novos elementos informativos (entendimento das autoperceções, dos comportamentos pró-sociais e da adaptação ao contexto militar) que possam ser posteriormente utilizados como referência para a intervenção na promoção do envolvimento, motivação e desenvolvimento psicossocial de jovens adultos.

### *Amostra*

Este estudo teve uma amostra não probabilística heterogênea representativa, constituída pelos 149 formandos que frequentam os CFS's iniciados em 2011 e 2012. Esta população é formada por jovens adultos, com idades compreendidas entre os 25 e os 38 anos (com uma idade média de 30,87 e desvio padrão de 2,98), de ambos os sexos (92,6% do sexo masculino e 7,4% do sexo feminino). A entrada na Marinha implicou a saída da zona de residência de 53,7% dos formandos, tendo 45% mantido a mesma zona de residência. 20,8% dos formandos são asilantes, uma vez que a sua zona de residência se encontra a mais de 120 km, podendo assim usufruir das instalações da Marinha. Os CFS são constituídos por várias turmas de dezassete especialidades (artilheiros, radaristas, torpedeiros-detetores, condutores de máquinas, condutores mecânicos de automóveis, eletricitas, abastecimento, taifa, fuzileiros, mergulhadores, técnicos de armamento, administrativos, eletromecânicos, operações, manobras e manobras e serviços).

### *Instrumentos*

O instrumento base é um inquérito constituído por sete escalas a *Utrecht Work Engagement Scale*, na sua adaptação portuguesa (Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2008); a Escala de Avaliação do Envolvimento, criada para o presente estudo (Frade e Veiga, no prelo); a “Escala de Motivação para a Aprendizagem” (Zenorini & Santos, 2008); a *Teacher self-concept evaluation scale* (TSCES), de Villa e Calvete (2001), previamente adaptada (Veiga, Gonçalves, Caldeira e Zuniga, 2006); a Escala de Autoeficácia Geral Percebida, de Nunes, Schwarzer e Jerusalém (1999) e a Escala de Avaliação da Autoeficácia – Adultos, criada para o presente estudo (Frade e Veiga, no prelo). No entanto, em virtude da especificidade da presente investigação, cingir-nos-emos à análise dos resultados do envolvimento, tomando o autoconceito e a idade.

*Envolvimento.* Para avaliar o envolvimento dos formandos foi utilizada a *Utrecht Work Engagement Scale* na sua adaptação portuguesa (Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2008). Para o estudo da validade interna da escala UTRECH, procedeu-se à análise fatorial com rotação varimax, com identificação de três fatores (conforme escala original) e sem identificação do número de fatores a extrair, tendo, ambos os resultados, convergido para a existência de apenas duas dimensões; Dedicação e Vigor (DeVi),

como um só, e Absorção (Abso). A dimensão DeVl ( $\alpha = 0,925$ ; 9 itens) refere-se ao nível de envolvimento do indivíduo no trabalho, que o leva a experienciar um senso de significância, entusiasmo inspiração, orgulho e desafio, correspondendo este estado a altos níveis de energia e resiliência mental enquanto trabalha, vontade de investir no trabalho, bem como, persistência em situações de dificuldade. A dimensão Abso ( $\alpha = 0,849$ ; 5 itens) caracteriza-se por um elevado estado de concentração e envolvimento, experienciando, o indivíduo, a sensação de passagem rápida de tempo, bem como, dificuldade em “desligar-se” do seu trabalho. Para além destas duas dimensões, foi considerado uma dimensão geral; *Engagement* Total (EngTot) ( $\alpha = 0,945$ ), resultante do somatório das pontuações obtidas em cada dimensão. O seu significado consiste, naturalmente, na apreciação do envolvimento do formando com a formação.

*Autoconceito.* Para avaliar o autoconceito, foi tida em conta a *Teacher Self-concept Evaluation Scale* (TSCES), de Villa e Calvete (2001), previamente adaptada (Veiga, Gonçalves, Caldeira e Zuniga, 2006). Esta escala sofreu adaptação para a realização da investigação (formandos militares), tendo sido estudada a sua validade interna com recurso a análise fatorial com rotação varimax, sem identificação do número de fatores a extrair, tendo os resultados, convergido para a existência de cinco fatores: *Competência* (COM); *Relações Interpessoais* (RIP); *Satisfação* (SAT); *Aceitação de riscos e iniciativas* (ARI) e *Autoaceitação* (ATA). A dimensão COM ( $\alpha = 0,888$ ; 5 itens) diz respeito à percepção que os formandos têm relativamente à sua competência e abrange a sensação de confiança do indivíduo enquanto profissional, possuidor das qualidades necessárias à concretização das tarefas que lhe são dirigidas, bem como a sensação de capacidade de resolução de problemas que possam surgir no desempenho das suas funções. Segundo Villa e Calvete (2001) este fator é idêntico à eficácia pessoal. A dimensão RIP ( $\alpha = 0,923$ ; 4 itens) corresponde à ligação do indivíduo com os outros (superiores e pares), ou seja, integração social e interpessoal. A dimensão SAT ( $\alpha = 0,811$ ; 4 itens) diz respeito ao nível de satisfação do indivíduo relativamente às funções que desempenha. A dimensão ARI ( $\alpha = 0,621$ ; 8 itens) refere-se à capacidade do indivíduo investir esforço e enfrentar os riscos decorrentes das suas escolhas, sendo que uma orientação para a aproximação/promoção está positivamente relacionada com a cognição, motivação e comportamento, enquanto que, uma orientação para o evitamento/prevenção será negativamente relacionada com estes resultados (Schunk et

al., 2010). A dimensão ATA ( $\alpha = 0,781$ ; 4 itens) reflete a sensação de auto-compreensão e capacidade de reconhecimento das suas capacidades e dificuldades. Foi, ainda, considerado uma dimensão geral; Autoconceito Total (AET) ( $\alpha = 0,935$ ), a qual diz respeito à apreciação do autoconceito do formando, isto é, da imagem que tem de si mesmo e a perceção da ideia dos outros relativamente a si. Esta dimensão geral resulta do somatório das pontuações obtidas em cada uma das três dimensões.

Foi alterada a escala de respostas possíveis, uniformizando todo o inquérito para uma escala de respostas de concordância de tipo Likert, de 1 a 6, em que os sujeitos se classificam de acordo com o grau de concordância que atribuem na resposta a cada um dos itens de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente).

### *Procedimentos*

Os inquéritos foram aplicados diretamente a cada uma das várias turmas dos CFS. Pretendeu-se com a exposição dos objetivos da investigação e a leitura da cabeçalho do inquérito, no início do seu preenchimento, sensibilizar os inquiridos para a importância da investigação e relevância das suas opiniões para o desenvolvimento da investigação.

Relativamente às técnicas de análise de dados, optou-se pela análise de variância factorial (ANOVA *two way*), atendendo ao interesse na verificação de existência de diferenças significativas nas dimensões do envolvimento em função ao autoconceito e ao fator “idade”.

## **Resultados**

*Diferenças nas dimensões do envolvimento em função da satisfação (SAT) e da idade.*

Na Tabela I verifica-se a existência de interação significativa entre SAT e idade em cada um dos três fatores do envolvimento (dedicação e vigor, absorção e *engagement* total).

A interação entre SAT e idade em dedicação e vigor ( $F = 9.183$ ;  $p = 0,003$ ) pode ser explicada em função de uma maior diferenciação dos resultados entre os sujeitos mais velhos, com baixa satisfação, os quais apresentam menor dedicação e vigor relativamente aos sujeitos mais novos, com baixa satisfação, os quais apresentam médias mais altas em dedicação e vigor ( $T = 2,172$ ; g.l. = 53;  $p = 0,034$ ). No grupo de



sujeitos mais velhos, os que têm baixa satisfação, diferenciam-se significativamente dos sujeitos altamente satisfeitos, possuindo, os últimos, maior dedicação e vigor ( $T = -5,627$ ; g.l. = 72;  $p = 0,000$ ).

A interação entre SAT e idade em absorção ( $F = 5.270$ ;  $p = 0,023$ ) poder-se-á dever a uma maior diferenciação dos resultados segundo a satisfação dos sujeitos mais velhos, sendo que, sujeitos mais velhos, com menor satisfação, alcançam menores níveis de absorção. Contrariamente, sujeitos mais velhos, com maior satisfação alcançam médias significativamente superiores em absorção ( $T = -3,914$ ; g.l. = 74;  $p = 0,000$ ).

A interação entre SAT e idade em *engagement* total ( $F = 7.366$ ;  $p = 0,008$ ) poder-se-á dever a uma maior diferenciação dos resultados segundo a satisfação dos sujeitos mais velhos, sendo que, sujeitos mais velhos, com menor satisfação, alcançam menores níveis de *engagement* total. Contrariamente, sujeitos mais velhos, com maior satisfação alcançam médias significativamente superiores em *engagement* total ( $T = -5,102$ ; g.l. = 72;  $p = 0,000$ ).

Tabela I. Análise da variância dos resultados no Envolvimento, tomando a Satisfação (SAT) e a Idade

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
	Dedicação e Vigor				Absorção				Engagement Total			
SAT	1	1001.117	27.078***	.000	1	175.640	11.884**	.001	1	2044.733	22.606***	.000
Idade	1	29.879	.808	.370	1	2.573	.174	.677	1	62.629	.692	.407
SAT*Idade	1	339.507	9.183**	.003	1	77.890	5.270*	.023	1	666.261	7.366**	.008

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Relativamente ao efeito principal que exercem cada uma das variáveis sobre as dimensões em causa, constata-se que a satisfação adquire significância estatística em todas as dimensões -- Dedicação e Vigor ( $F = 27.078$ ;  $p = 0,000$ ), Absorção ( $F = 11.884$ ;  $p = 0,001$ ) e *Engagement* Total ( $F = 22.606$ ;  $p = 0,000$ ) y) -- com médias superiores para os formandos mais velhos. No entanto, a idade não se apresenta como variável diferenciadora.

*Diferenças nas dimensões do envolvimento em função do relacionamento interpessoal (RIP) e da idade.*

Na Tabela II não se verifica a existência de interação significativa entre RIP e idade nas dimensões do envolvimento.

No entanto, relativamente ao efeito principal que exerce cada uma das variáveis sobre as dimensões em causa, constata-se que as relações interpessoais adquirem significância estatística em todas as dimensões -- Dedicação e Vigor ( $F = 15.907$ ;  $p = 0,000$ ), Absorção ( $F = 8.202$ ;  $p = 0,005$ ) e *Engagement* Total ( $F = 14.163$ ;  $p = 0,000$ ) -- com médias superiores para os formandos mais velhos. Contudo, para a idade, as diferenças não são significativas, não se afigurando, esta, como uma variável diferenciadora.

Tabela II. Análise da variância dos resultados no Envolvimento, tomando o Relacionamento Interpessoal (RIP) e a Idade

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
	Dedicação e Vigor				Absorção				Engagement Total			
RIP	1	746.783	15.907***	.000	1	131.378	8.202**	.005	1	1547.649	14.163***	.000
Idade	1	5.054	.108	.743	1	1.856	.116	.734	1	8.889	.081	.776
RIP*Idade	1	10.919	.233	.630	1	3.599	.225	.636	1	17.976	.165	.686

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

*Diferenças nas dimensões do envolvimento em função da competência (COM) e da idade.*

Na Tabela X não se verifica a existência de interação significativa entre COM e idade nas dimensões do envolvimento.

Relativamente ao efeito principal que exercem cada uma das variáveis sobre as dimensões em causa, constata-se que a competência adquire significância estatística em todas as dimensões -- Dedicação e Vigor ( $F = 30.270$ ;  $p = 0,000$ ), Absorção ( $F = 16.069$ ;  $p = 0,000$ ) e *Engagement* Total ( $F = 27.094$ ;  $p = 0,000$ ) -- com médias superiores para os formandos mais velhos. No entanto, a idade não se apresenta como variável diferenciadora.

Tabela III. Análise da variância dos resultados no Envolvimento, tomando a Competência (COM) e a Idade

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
	Dedicação e Vigor				Absorção				Engagement Total			
COM	1	1248.921	30.270***	.000	1	239.503	16.069***	.000	1	2623.534	27.094***	.000
Idade	1	1.221	.030	.864	1	.013	.001	.977	1	1.822	.019	.891
COM*Idade	1	49.565	1.201	.275	1	21.856	1.466	.228	1	107.634	1.112	.294

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

*Diferenças nas dimensões do envolvimento em função da aceitação de riscos e iniciativas (ARI) e da idade.*

Na Tabela IV não se verifica a existência de interação significativa entre ARI e idade nas dimensões do envolvimento.

No entanto, relativamente ao efeito principal que exercem cada uma das variáveis sobre as dimensões em causa, constata-se que as relações interpessoais adquirem significância estatística em todas as dimensões -- Dedicação e Vigor ( $F = 13.302$ ;  $p = 0,000$ ), Absorção ( $F = 8.227$ ;  $p = 0,005$ ) e *Engagement* Total ( $F = 13.078$ ;  $p = 0,000$ ), com médias superiores para os formandos mais velhos. Contudo, para a idade, as diferenças não são significativas, não se afigurando, esta, como uma variável diferenciadora.

Tabela IV. Análise da variância dos resultados no Envolvimento, tomando a Aceitação de Riscos e Iniciativas (ARI) e a Idade

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
	Dedicação e Vigor				Absorção				Engagement Total			
ARI	1	636.384	13.302***	.000	1	131.106	8.227**	.005	1	1438.951	13.078***	.000
Idade	1	24.317	.508	.477	1	8.796	.552	.459	1	43.830	.398	.529
ARI*Idade	1	5.337	.112	.739	1	2.554	.160	.690	1	6.731	.061	.805

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

*Diferenças nas dimensões do envolvimento em função da autoaceitação (ATA) e da idade.*

Na Tabela V não se verifica a existência de interação significativa entre ATA e idade nas dimensões do envolvimento.

Relativamente ao efeito principal que exercem cada uma das variáveis sobre as dimensões em causa, constata-se que a competência adquire significância estatística em todas as dimensões -- Dedicação e Vigor ( $F = 15.333$ ;  $p = 0,000$ ), Absorção ( $F = 7.075$ ;  $p = 0,009$ ) e *Engagement* Total ( $F = 13.806$ ;  $p = 0,000$ ) -- com médias superiores para os formandos mais velhos. No entanto, a idade não se apresenta como variável diferenciadora.

Tabla V. Análise da variância dos resultados no Envolvimento, tomando a Autoaceitação (ATA) e a Idade

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
	Dedicação e Vigor				Absorção				Engagement Total			
ATA	1	740.616	15.333***	.000	1	112.803	7.075**	.009	1	1532.124	13.806***	.000
Idade	1	13.765	.285	.594	1	5.225	.328	.568	1	27.094	.244	.622
ATA*Idade	1	.836	.017	.896	1	.998	.063	.803	1	.089	.001	.977

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

*Diferenças nas dimensões do envolvimento em função do autoconceito total (AET) e da idade.*

Na Tabela VI não se verifica a existência de interação significativa entre ARI e idade nas dimensões do envolvimento.

No entanto, relativamente ao efeito principal que exercem cada uma das variáveis sobre as dimensões em causa, constata-se que as relações interpessoais adquirem significância estatística em todas as dimensões -- Dedicação e Vigor ( $F = 28.254$ ;  $p = 0,000$ ), Absorção ( $F = 12.160$ ;  $p = 0,001$ ) e *Engagement* Total ( $F = 23.901$ ;  $p = 0,000$ ) -- com médias superiores para os formandos mais velhos. Contudo, para a idade, as diferenças não são significativas, não se afigurando, esta, como uma variável diferenciadora.

Tabla VI. Análise da variância dos resultados no Envolvimento, tomando o Autoconceito Total (AET) e a Idade

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
	Dedicação e Vigor				Absorção				Engagement Total			
AET	1	1096.509	28.254***	.000	1	181.163	12.160**	.001	1	2235.633	23.901***	.000
Idade	1	.166	.004	.948	1	.523	.035	.852	1	.082	.001	.976
AET*Idade	1	88.030	2.268	.135	1	38.172	2.562	.112	1	207.445	2.218	.139

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

## Discussão e conclusões

A presente investigação serviu para a compreensão do envolvimento dos formandos, em função do autoconceito. Os resultados apresentados mostram que as dimensões do autoconceito apresentam-se como fontes de variância das dimensões do envolvimento, sendo que sujeitos com maior valorização a nível das dimensões do autoconceito adquirem maiores valores a nível do envolvimento.

Dedicação, segundo Schaufeli e Bakker (2003), remete para o sentimento em que o individuo está plenamente envolvido na realização do seu trabalho, experienciando

inspiração, orgulho, desafio, significado e entusiasmo. De acordo com os mesmos autores, vigor, caracteriza-se por altos níveis de energia, persistência e resiliência mental no trabalho. Partindo da investigação levada a cabo, constata-se que estas duas dimensões, como uma só, se diferenciam em função das dimensões do autoconceito (satisfação, relacionamento interpessoal, competência, aceitação de riscos e iniciativas, autoaceitação e autoconceito total), sendo que, no caso da dedicação e vigor, existe interação significativa entre a satisfação e idade. Assim, formandos mais velhos (com idades compreendidas entre os 31 e os 36 anos), com baixa satisfação, alcançam médias a nível da dedicação e vigor mais baixas que os indivíduos mais jovens (com idades compreendidas entre os 25 e os 30 anos), com baixa satisfação, os quais atingem médias de dedicação e valor superiores. Tomando os formandos mais velhos, as médias da dedicação e do vigor são superiores para indivíduos com alta satisfação, relativamente aos indivíduos com baixa satisfação.

Relativamente à dimensão absorção, caracterizada por Schaufeli e Bakker (2003) como correspondendo a um elevado estado de concentração e envolvimento, levando a que o individuo experiencie a sensação de *flow* (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993), diferencia-se em função das dimensões do autoconceito, com médias superiores para os formandos mais velhos.

Da mesma forma, o *engagement* total, aqui considerado como somatório das pontuações obtidas em cada uma das dimensões do envolvimento acima referidas, diferencia-se em função das dimensões do autoconceito, com médias superiores para os formandos mais velhos.

No entanto, para a idade, em nenhuma das dimensões do envolvimento, as diferenças são significativas, não se afigurando, esta, por si só, como uma variável diferenciadora. Assim sendo, os dados a apresentar poderiam remeter-se apenas aos expressos na Tabela I, já que nas restantes tabelas a idade e a interação nunca aparecem significativas, optando pela simples consideração de análises com o t de *student*. Mas, tratando-se de um campo de estudos não explorado, optou-se pela apresentação de todos os resultados do envolvimento tomando o autoconceito e a idade.

Os resultados obtidos confirmam que os sistemas do self atuam de forma a facilitar ou coartar o envolvimento (Skinner et al., 2009). Neste sentido, o autoconceito

funciona como “regulador do comportamento, estando sempre presente, enquanto percepção que um sujeito tem das suas diferentes facetas, quer quando o individuo se confronta consigo em situações que implicam o seu sistema cognitivo-afetivo, quer quando estabelece interação com as outras pessoas” (Simões, 2001, p.33). Assim, compreende-se que os formandos dos CFS da Marinha portuguesa, especialmente os de idades compreendidas entre os 31 e os 38 anos, com maior satisfação, melhor relacionamento interpessoal, sentindo-se competentes, com iniciativa e capacidade de aceitação dos riscos decorrentes das suas escolhas, com elevada autoaceitação e autoconceito total alcançam valores superiores a nível do envolvimento com o seu trabalho, pois estão predispostos a investir esforço e energia nas tarefas que julgam significantes, mantendo-se resilientes aquando do surgimento de dificuldade, experienciando a sensação de engajamento, *flow*, orgulho e entusiasmo.

Importa, assim, fomentar um autoconceito positivo nos formandos, por forma a atingir valores mais elevados de envolvimento com a formação e com a instituição que os tutela. Isto mesmo deverá ser retomado em posteriores análises de dados, bem como as implicações a ter em conta em situações de formação em contexto.

## Referências Bibliográficas

- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303.
- Barkley, E. F. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. (Vol 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, P. (1996). *Relações entre o autoconceito e a satisfação no trabalho de funcionários de uma Instituição Bancária*. Tese de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Org.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 57-98). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Devine, P., Hamilton, D., & Ostrom, T. M. (1994). *Social cognition: Its impact on social psychology*. New York: Academic Press
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Furrer, C. J., Skinner, E., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2006). *Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research on Adolescence. San Francisco, CA.
- Janosz, M. (2012). Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences and unanswered questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie

- (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 695-703). New York: Springer Science.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. The iInternational school psychology survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*, Utrecht.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer Science.
- Lee, J., & Shute, V. (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University. Recuperado do URL: [http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009\\_e.pdf](http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf)
- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, 23. 141-152.
- Markus, H., & Wurf, E. (1986). The dynamic self-concept: A Social Psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 51(4), 858-866.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 413 – 440. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17504555>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28. 147 – 169.
- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Student motivation and engagement. Schooling Issues Digest*. Australian Government. Department of Education. Science and Training.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). The Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Test manual. Utrecht, The Netherlands: Department of Social & Organizational Psychology.
- Simões, M. F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. DOI: 10.1037//0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school* (223-247). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Caldeira, M., & Zuniga, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação portuguesa da escala "Teacher self-concept evaluation scale". Estudo apresentado no XIV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF, sobre o tema "Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas", realizado em 16, 17 e 18 de Fevereiro de 2006, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Zisimopoulos, D. A. & Galanaki, E. P. (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24. 33-43